

Kurtenbach, Stephanie; Bose, Ines

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 303-310



Quellenangabe/ Reference:

Kurtenbach, Stephanie; Bose, Ines: Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 303-310 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-118997 - DOI: 10.25656/01:11899

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-118997>

<https://doi.org/10.25656/01:11899>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to use this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--------------------------------------------------------------------------------	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Raphaella Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern

1 Forschungsfragen und -methoden

Das Gespräch zwischen frühpädagogischen Fachkräften (fpFK) und Kindern gilt als Motor für den Spracherwerb. Die fpFK sollen Gespräche moderieren, behutsam leiten, die Kinder zu eigenen Äußerungen ermutigen und ihnen gemäß ihrem Entwicklungsstand Impulse und Hilfestellung geben. Im Folgenden werden Ergebnisse sprechwissenschaftlicher Forschungen zur Förderung kindlicher Gesprächskompetenz (Kurtenbach & Bose, 2013 und i.Dr.; Bose & Kurtenbach, 2014) vorgestellt. Mit einem mehrdimensionalen Methodendesign wird das Kommunikationsgeschehen im Kita-Alltag rekonstruiert und merkmalsbasiert erfasst, dabei werden Befragungen und quantitative Erhebungen mit qualitativen videobasierten Gesprächsanalysen kombiniert. Letztere folgen einem ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Forschungsparadigma. Untersucht werden authentische Gespräche, die nicht eigens für die Untersuchung geführt worden sind, und es werden multimodale Alltagspraktiken beschrieben, mit denen die Interaktionspartner ihre wechselseitig aufeinander bezogenen Aktivitäten sinnhaft strukturieren und koordinieren. Wir folgen der linguistischen Gesprächsforschung (vgl. Deppermann, 2008). Sie kennzeichnet Gespräche durch die Merkmale Konstitutivität (von den Gesprächsbeteiligten aktiv hergestellt), Prozessualität (in der Zeit verlaufend, sequenziell organisiert), Interaktivität (gemeinsam hergestellt), Methodizität (Gesprächspraktiken, Handlungsmuster) und Pragmatizität (Ziel- und Zweckorientierung). Normen bzw. Ideale werden nicht von vornherein gesetzt, sondern sind aus der Analyse der Daten, des kommunikativen Kontextes und der Situation zu entwickeln.

Im Mittelpunkt stehen folgende Forschungsfragen:

- Wie binden fpFK Strategien, die als sprach- und kommunikationsförderlich gelten, in den Gesprächsprozess ein?
- Inwieweit beeinflussen sie damit tatsächlich das sprachliche Verhalten der Kinder im konkreten Kontext?

Material bilden Videodaten authentischer Gespräche im Kita-Alltag, die in Kooperation mit Praxispartnern erhoben wurden. Berichtet wird hier über qualitative Unter-

suchungen zum Betrachten von Bilderbüchern und zu Gesprächskreisen. Die Forschungsergebnisse werden durch Transkripte (GAT 2, vgl. Selting et al., 2009; Namen anonymisiert) illustriert und mit quantitativen Untersuchungen in Beziehung gesetzt.

2 Sprachlehrstrategien beim gemeinsamen Bilderbuchbetrachten

Das Korpus besteht aus 44 Aufnahmen von Gesprächen zwischen je einer fpFK und drei zwei- bzw. vierjährigen Kindern beim Betrachten eines Bilderbuchs (2009-2010; 11,5h; 5 Kitas, 11 fpFK). Der Einsatz von Sprachlehrstrategien wurde anhand der jeweils ersten 100 Äußerungen der fpFK quantitativ geprüft. Darüber hinaus wurde in ausgewählten Gesprächspassagen der interaktive Umgang mit Sprachlehrstrategien und stimmlich-artikulatorischem Ausdruck qualitativ-deskriptiv analysiert.

2.1 Bestätigungen

Das Bestätigen kindlicher Äußerungen gilt als Ausdruck eines responsiv-akzeptierenden Verhaltens, das den Kindern Sicherheit gibt und zum Weiterreden motiviert. Das zeigt sich auch in den Analysen. Bestätigungen kommen im Korpus unterschiedlich häufig (8 bis 43 Bestätigungen pro 100 Äußerungen) und in verschiedenen Formen vor. Meist bestätigen die fpFK mit kurzen formelhaften Äußerungen („genau, richtig“) die sprachliche und inhaltlich-formale Korrektheit kindlicher Äußerungen sowie ein bestimmtes Wissen.

```
062 KATI ((zeigt auf Bild eines schaukelnden Mädchens)) a↑SCHAU`del; //
063 fpFK RICHTig; /
064 die katharina hat=s geWUSST-/
065 GANZ genau; /
066 das ist eine SCHAUkel;=NE? //
```

Abb. 1: LM019_02.02; Zweijährige

Gelegentlich finden sich im Korpus auch wertschätzende Formulierungen, die über alltagssprachliche Bestätigungen hinausgehen.

```
077 ALINA ((zeigt auf Bild eines roten Balls)) en Roter BALL. //
078 fpFK gena=MÖNSCH;=DU bist ja schon GROß; /
079 du aLIIna du kommst ja bald HOCH zu den GRO:Ben;=JA? //
```

Abb. 2: LM019_02.45; Zweijährige

2.2 Wiederholungen

Wiederholungen kindlicher Äußerungen gelten als sprachförderlich, weil sie das gegenseitige Verständnis sichern und den Kindern die Verarbeitung der produzierten Äußerung ermöglichen. Die qualitativen Analysen zeigen, dass Wiederholungen die kindliche Erzählfreude vor allem dann anregen, wenn die fpFK im Anschluss an die Wiederholung das Thema der Kinder erweitern oder fortführen.

```

037 Maik ((zeigt auf Bild eines Vogels im Brutkasten, mit Wurm im Schnabel)
           der hat=n WURM;//)
038 fpFK geNAU:;/
039     der hat AUCH=n wurm;/
040     (.) vielleicht hat der da JUNge im brutkasten;=NE?//

```

Abb. 3: LM002_01.58; Vierjährige

Bloße Wiederholungen kindlicher Äußerungen ohne Verortung im Kontext wirken sich im Korpus häufig negativ auf die Gesprächshaftigkeit aus: Das Gespräch verbleibt dann im Modus des Benennens und Wiederholens, ohne dass über mehrere Turns ein gemeinsames Thema bearbeitet wird.

```

022 fpFK NA,/
023     erZÄHLT mir mal was.//
024     (.) ((zu Kai)) was SIEHST du alles;//
025 KAI   die TREPPen;//
026 fpFK die TREPPen=`HMhm,//
027     (.) und was siehst du denn NOCH,//
028 KAI   den TANKwagen;//

```

Abb. 4: LM012_01.20; Vierjährige

Die verbesserte Wiederholung ist die im Korpus am seltensten eingesetzte Sprachlehrstrategie. Bei einigen fpFK kommt sie überhaupt nicht vor. Wird diese Strategie eingesetzt, dann häufig mit einer Erweiterung der kindlichen Äußerung.

```

030 fpFK   und was sehn wa=n ↑NOCH `hier vorne auf dem buch.//
031       GUCK=ma mal. //
032 KATI   ↑ve:↓gel.//
033 fpFK   ge↑NAU`::.//
034       die ↑VÖG↓lein sind hier auf dem buch.//

```

Abb. 5: LM019_01.03; Zweijährige

Eigene Äußerungen wiederholen fpFK im Korpus doppelt so oft wie die der Kinder und machen ihre Fragen und Aufforderungen dadurch eindringlicher. Meist wiederholen sie nicht identisch, sondern bieten Synonyme an, verändern Wortfolgen, fokussieren prosodisch wichtige Wörter, erweitern Formulierungen und binden so die Wiederholungen in den Gesprächsprozess ein.

123	fpFK	((zu KATI)) wolln=wa nochmal hier GUCKen vorne auf der SEite kathaRIna-/
124		oder wolln=wa WEI:terblättern?//
125	KATI	((guckt ins Buch und nickt))
126	fpFK	wolln=ma noch GUCKen oder WEIterblättern.//
127	VIKTOR	<<f, len> !!WEI!!ter!BLÄT!tern.//>
128	fpFK	so dann macht das mal die kathaRIna./
129		die KANN das bestimmt schon./
130		WEIterblättern.//
131	KATI	[((blättert))]
132	fpFK	[EIne seite AUFblättern.//]

Abb. 6: LM019_02.50; Zweijährige

2.3 Thematische Fortführungen

Die Analysen zeigen, dass thematische Fortführungen kindlicher Äußerungen durch die fpFK eine hohe kommunikationsförderliche Wirkung haben: Die Kinder konzentrieren sich infolge häufig auf einen thematischen Fokus und bleiben mitunter über mehrere Turns gemeinsam bei einem etablierten Thema.

26	SANDRA	((zeigt auf Bild einer Katze, die sich auf dem Rücken im Gras wälzt))
262		(hihi die TUT äh) die TUT sich RUMrollern;//
263	fpFK	=<<leicht lachend> GEheNAU:./>
264		=die KULLert sich in der 'WIE'::se rum;//
265		=warum MACHT=s=n DAS?//
266	SANDRA	(--) <<f> das !GEHT! doch GAR ne;//
267		=das '!KÖN!'`nen katzen !GAR! ne;//>

Abb. 7: LM020_03.09; Vierjährige

2.4 Zurückweisungen

Zurückweisungen kindlicher Äußerungen treten im Korpus nur sehr selten auf. Werden sie verwendet, führen sie oft zu Gesprächsabbrüchen. Die Kinder wirken eingeschüchtert und verstummen. Gelegentlich beharren sie jedoch auch auf ihrem Anliegen, wie hier die zweijährige Annelies.

029	ANNELIES	((zeigt auf Müllauto-Bild) ein SCHNEEpflug.//)
030	fpFK	<<f, sehr nachdrücklich> !!NEE!!./
031		(.)!DAS! ist kein !SCHNEE!pflug.//>
032		=weiß der GREgor schon was das IST?//
033	GREGOR	ein FAHRrad;//
034	fpFK	<<f, sehr nachdrücklich> DAS ist auch kein !!FAH:R!!rad.//>
035		=ANnelies;=was denkst=n DU was das ist;//
036	ANNELIES	((zeigt auf Fahrrad-Bild)) <<nachdrücklich>!HIER! is=n fahrrad.//>
037	fpFK	((zeigt auf Müllauto-Bild) und was wird=n DAS hier sein;//)

Abb. 8: LM_007_01.34; Zweijährige

2.5 Fragehandlungen

Ausgewertet wurden fünf Gespräche, in denen fpFK und Kinder über mehrere Turns gemeinsame Themen entwickeln (intensive Gesprächshaftigkeit) und fünf Gespräche, in denen über mehrere Turns kein themenbezogenes Gespräch entsteht. In letzteren fällt auf, dass die fpFK häufig Testfragen zur Strukturierung nutzen („Wo seht ihr...?“, „Was ist ..?“), worauf die Kinder mit dem Benennen von Detailbildern antworten. Beide Teilkorpora weisen eine hohe, fast identische Anzahl von Fragehandlungen auf: 226 bzw. 227 (bezogen auf jeweils 500 fpFK-Äußerungen). Alternativfragen kommen kaum vor (je zweimal), Entscheidungs- und Ergänzungsfragen sind weitaus häufiger. In den intensiven Gesprächen sind Entscheidungsfragen (z.B. „Hast du einen LKW gesehen?“, „Habt ihr auch schonmal sowas erlebt?“, „Wart ihr auch schonmal auf einem Bahnhof?“) der häufigste Fragetyp (62% vs. 37% Ergänzungsfragen). Im weniger gesprächshaften (nicht themenzentrierten) Teilkorpus dagegen finden sich etwas mehr Ergänzungs- als Entscheidungsfragen (55% vs. 44%), z.B. „Was siehst du noch auf dem Bild?“, „Wo steht das Müllauto?“. Die qualitativen Analysen zeigen, dass für die sprachanregende Wirkung von Fragen nicht der Fragetyp entscheidend ist, sondern ob die fpFK sie aus dem konkreten Gesprächskontext heraus entwickeln und sich am aktuellen Interesse der Kinder orientieren.

```

325 BEN    ((zeigt auf Bild vom Zug)) en ZUG.//
326 fpFK   JA./
327        (.) und wo STEHT denn der zug.//
328 LOUIS  <<rufend> AUF der SCHIE:ne:-//>
329 fpFK   auf der SCHIene steht der zug JA.//
330        (.) und wie HEIßT denn das GROße geBÄUde
          wo man da REINGehn muss;/
331        (.) wenn=wa mit=m ZUG fahrn wolln.//
332        (-) SEID ihr schonmal mit=m ZUG geFAHRN;//
333 LOUIS  NEIN,/
334        ich [NICHT.// ]
335 fpFK    [NEIN NE,//]
336 BEN    ICH bloß mit=m (-) ICH (.) bin schonmal mit=m PA (.)
          MARTinpapa (.) mit=m ZUG geFAHRN.//
337 fpFK   und WARST du auch auf einem BAHNhof?//
338 BEN    ((schüttelt den Kopf))

```

Abb. 9: LM034_06.42; Vierjährige

2.6 Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck

Im Korpus erzeugen fpFK oft eine lebendige, spannende Gesprächsatmosphäre, indem sie die Kinder zu eigenen Impulsen ermutigen, kindliche Impulse aufgreifen und als Erzählung, Beschreibung oder Erlebnisbericht kohärent fortführen. Sie agieren dabei oft mit expressiven stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksgestaltungen, die auf externe Beobachter übertrieben wirken können. Die Analyse der Gesprächsverläufe

zeigt jedoch, dass solche Gestaltungen – gezielt und flexibel verwendet, also auf die konkrete Gesprächssituation bezogen – ganz besonders die Aufmerksamkeit der Kinder wecken und sie zu eigenen Produktionen anregen. So kann durch gegenseitiges Imitieren oder Modifizieren expressiver Ausdrucksgestaltung emotionale Nähe entstehen und Gemeinsamkeit demonstriert werden, es können Schlüsselbegriffe der Erzählthemen hervorgehoben oder wie in Abb. 11 Figuren im Buch animiert werden.

```

194 SHARON ((zeigt auf das Bild einer Eule im Baumloch))
          <<ruf,ff> DU ma die> [<<f, Lippenstülpung> ['!EU:!`le.//>]
195 fpFK          [          genau das=s/   ]
196          oh die die `!EU:!`le [schaut          ]
197 MAX          [<<f,Lippenstülpung> hu`HU`:;//>]
198 fpFK          vom BAUM u`HU`: [ruft se;//]
199 SHARON          [hu`HU`:   ] wuwö,//

```

Abb. 10: LM037_03.09; Zweijährige

3 Sprachförderpotenzial von Gesprächskreisen

Materialgrundlage bilden Videoaufnahmen von sieben Gesprächskreisen aus fünf Kitas (2012; 3,5h) und eine schriftliche Befragung von 72 fpFK.

3.1 Befragung der Fachkräfte

Gesprächskreise finden in den Einrichtungen fast aller Befragten statt, am häufigsten als täglicher Morgenkreis. In der Regel dauern sie etwa 15 Minuten, bei fast der Hälfte der fpFK nehmen mehr als 15 Kinder teil. Die meisten fpFK bewerten Gesprächskreise positiv und schreiben ihnen ein hohes Sprachförderpotential zu: Die Kinder würden lernen, sich mitzuteilen, sie würden die Freude am gemeinsamen Erzählen entdecken, sprachliche wie soziale Kompetenzen würden gestärkt sowie das Selbstbewusstsein erhöht. Die fpFK schätzen ihre Verantwortung für das Gelingen der Gesprächskreise sehr hoch ein und geben an, Rituale wie den Einsatz von Gesprächsgegenständen, das Singen von Liedern, das Anzünden einer Kerze usw. zu verwenden.

3.2 Qualitative Analyse von Gesprächskreisen

Das angenommene große Sprachförderpotenzial der Gesprächskreise lässt sich empirisch nicht grundsätzlich belegen: Explizite Themen- und Rederechtsvorgabe sowie ein sehr hoher Redeanteil der fpFK (im Mittel 53% der Redezeit) bremsen nicht selten Gesprächsimpulse der Kinder wie auch deren ungeteilte Aufmerksamkeit. Der Wert von Gesprächskreisen besteht nach den Analysen nicht so sehr in ihrem Sprachbildungspotenzial, sondern darin, dass sie soziale und kommunikative Ereignisse sind und die Möglichkeit bieten, Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche der Kinder kennenzulernen und sie in die Planung des Kita-Alltags einzubeziehen.

Es gibt im Korpus aber auch intensiv-gesprächshafte Phasen, in denen Kinder und fpFK miteinander ein Thema über mehrere Turns verfolgen (meist bei der Planung zukünftiger Aktivitäten). Voraussetzung ist, dass die Kinder ein gemeinsames Interesse an einem Gesprächsgegenstand entwickeln. Die Analysen zeigen, dass die fpFK daran großen Anteil haben, indem sie Interesse an den Äußerungen der Kinder zeigen sowie feinfühlig, kontextsensitiv, partnerschaftlich und emotional-expressiv agieren: Sie helfen den Kindern, ein geeignetes Thema zu finden; fragen interessiert nach, wiederholen themenbezogene Äußerungen, konkretisieren und bringen neue Aspekte ein; sie moderieren die Gespräche und motivieren die Kinder, über längere Zeit bei einem Gesprächsthema zu bleiben. Der folgende Ausschnitt zeigt eine intensiv-gesprächshafte Phase, in der Kinder bei der Planung eines Indianerfestes füreinander fiktive Fest-Namen suchen (vgl. Espig i.Dr.).

061	LEONARD	ähm und zum beispiel MARa könnte sein(.) [SANFte]
062	LUKAS	[schlaue KÄtze]
063	LEONARD	(.) SANFte FEder//
064	fpFK	((zu Mara)) °h oh:: was sagstn daZU?//
065	MARA	((nickt))
066	fpFK	sanfte FEder;=wäre das=n SCHÖner NAME für DICH?//
067	MARA	((nickt))
068	fpFK	((zu Leonard)) und (-) erzÄHL mal-/
069		warum kommst du jetzt auf SANFte FEder?//
070	LEONARD	na: weil mh (.) weil (.) mh weil ich eben WEIß dass das mh(-)
071		ähm weil mh n weib MÄDchenNAME is./
072	fpFK	WEIß ich eben.//
073		aber ich FINde das GANZ TOLL dass DIR jetzt SO ein
074		SCHÖner NAME für die MARa einfällt;/
075	LEONARD	vielleICHT(-)vielleICHT könnte das SEIN weil die immer ne
076	fpFK	ganz LIEbe ist-/
077		=die tut eigentlich KEInem mit ABSicht WEH Oder?//
078		=JA;//
079	LEONARD	JA?//
080	fpFK	die SCHUBST keinen und und RAMmelt NIRgendwo DURCH //
081	???	JA://
082	LEONARD	und die und die FASST (.) und die ist immer so SANFT-/
083		die fasst GANZ schön SANFT AN;//
084	fpFK	oh: /
085		(.) MENSCH /
086		das SIND ja schon zwei (.) DREI WUNderbare NAMen;//

Abb. 11: GK_003_17.30; 12 Kinder zwischen 4- 6 Jahren

4 Schlussfolgerungen

Die Analysen zeigen, dass sich die hier betrachteten Strategien im Gesprächsprozess immer nur dann als sprach- und gesprächsförderlich erweisen, wenn sie in einen für

die Kinder bedeutungsvollen Kontext eingebettet sind und sich an ihrem aktuellen Interesse und ihren Erfahrungen orientieren. Dann können die Kinder zu eigenen kohärenten Äußerungsproduktionen angeregt werden, und auch sehr junge Kinder können ein etabliertes Thema mitunter über mehrere Turns verfolgen. Es gibt in den analysierten Korpora aber auch Beispiele für einen schematischen, schablonenhaften Gebrauch der üblicherweise als sprachförderlich gewerteten Strategien. Dann kann sich meist kein kohärentes Gespräch im Sinne eines gemeinsam zu bearbeitenden Themas und eines Gebrauchs komplexer sprachlicher Kommunikationsformen entwickeln. In diesen Fällen gelingt es den fpFK nicht, mit ihren Gesprächsimpulsen über das kindliche Niveau hinauszugehen und die Kinder in eine spezifische kommunikative Handlungspraxis einzubinden. Die Kinder werden dadurch nicht selten unterfordert und verlieren die Lust am gemeinsamen Bilderbuch-Betrachten oder am Gesprächskreis.

Diese Erkenntnisse sind bei der Konzeption von Fortbildungen zum Gesprächshandeln der fpFK zu berücksichtigen: Eine Sensibilisierung für eigenes und fremdes Gesprächsverhalten in konkreten Gesprächskontexten ist am ehesten zu erreichen, indem die Analysekompetenz gefördert wird. Setzen Fortbildungen anhand von Videoanalysen am realen Gesprächshandeln an, werden fpFK zunächst qualifiziert, eigenes Verhalten zu reflektieren. Sie erkennen bereits vorhandene sprachförderliche Verhaltensweisen in ihrer positiven Wirkung auf die Kinder, machen sich aber auch hemmende Verhaltensweisen bewusst. Alternativen können dann in Schulungen erprobt und schrittweise (trainerisch begleitet) in den Kommunikationsalltag der Kita überführt werden.

Literatur

- Bose, I., & Kurtenbach, S. (ersch. 2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In Barth-Weingarten, D., & Szczepek-Reed, B. (Hrsg.), *Prosodie und Phonetik in der Interaktion - Prosody and phonetics in interaction*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Espig, K. (i.Dr.): Gesprächskreise im Kindergarten - eine empirische Untersuchung in Hallenser Kindertagesstätten. In: Kurtenbach, S., & Bose, I. (Hrsg.). *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern II*. Berlin: Frank&Timme.
- Kurtenbach, S., & Bose, I. (Hrsg.). (2013). *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern*. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Kurtenbach, S., & Bose, I. (Hrsg.). (i.Dr.). *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern II*. Berlin: Frank&Timme.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., ...Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402. Abgerufen von <http://www.gespraechsfor-schung-ozs.de>